

Ragnhild Sophie Rivø

Hvordan vurderer et utvalg barneskolelærere muligheter og utfordringer med å arbeide med 22. juli på barneskolen?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Mai 2019

Ragnhild Sophie Rivø

Hvordan vurderer et utvalg barneskolelærere muligheter og utfordringer med å arbeide med 22. juli på barneskolen?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

Kjære leser,

Denne oppgaven er resultatet av en bacheloroppgave i emnet pedagogikk og elevkunnskap 4 ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU våren 2019. Oppgaven er blitt utformet som en del av et større prosjektsamarbeid mellom NTNU og Det Europeiske Wergelandsenteret knyttet til utvikling av lærings- og refleksjonsmateriell om 22.juli, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Den endelige ideen til temaet fikk jeg en gang i løpet av de første ukene i vårsemesteret. Vi ble i desember tilsendt ulike forslag for tema basert på arbeidet til prosjektgruppa for utvikling av lærings- og refleksjonsmateriell knyttet til 22. juli. Jeg interesserte meg da for arbeid med kontroversielle spørsmål knyttet til 22. juli og begynte å undersøke litteratur knyttet til dette temaet. Jeg fant så fort ut at jeg måtte avgrense hva jeg ønsket å undersøke, og bestemte meg derfor for å gå videre med å undersøke hva et utvalg lærere tenkte om å undervise om kontroversielle temaer som 22. juli. Underveis i litteratursøkingprosessen forsøkte jeg å finne ut av potensielle utfordringer knyttet til undervisning om 22. juli som kontroversielt tema presentert i faglitteraturen. Jeg ble da også interessert i de potensielle mulighetene knyttet til undervisning om 22. juli. Fokuset var derimot hele tiden på barneskolen ettersom jeg finner dette mest relevant for meg som skal bli lærer på 1-7. trinn. Videre avgrensninger gjorde så jeg endret fokuset mitt på 22. juli som et kontroversielt tema. Slik kom jeg til slutt frem til problemstillingen min som omhandler hvordan et utvalg barneskolelærere vurderer pedagogiske muligheter og utfordringer i arbeidet med 22. juli på barneskolen.

Av individuell veiledning har jeg hatt én individuell veiledningstime med Camilla Stabel Jørgensen knyttet til analysen i oppgaven. Her diskuterte vi riktignok også veien videre for diskusjonsdelen i oppgaven, men fokuset var på analysen. Vi har også fått veiledning i grupper knyttet til utforming av oppgavens tema og problemstilling og senere innsamling av datamaterialet. Her fikk jeg mulighet til å hente inspirasjon fra medstudenters tanker om sine problemstillinger, og jeg fikk relevante innspill på innsamlingen av datamaterialet. Jeg har i tillegg fått skriftlig tilbakemelding av Camilla på et førsteutkast til oppgaven. Ellers har veiledning foregått via mail. Mot slutten av forskingsprosessen hadde vi en fremføring der vi

presenterte oppgavene våre for de andre studentene i dette bacheloremnet. Der fikk jeg blant annet tips om hvordan jeg kunne løfte diskusjonen min ytterligere. Jeg tok allikevel de viktigste avgjørelsene på egenhånd, og ingen av tipsene jeg fikk ble avgjørende for utformingen av diskusjonen.

I dette bacheloremnet var det primært lagt opp til bruk av kvalitativ metode, og problemstillingen min ble utformet med dette i baktankene. Jeg benyttet meg derfor av kvalitativt intervju av fire lærere og senere av kvalitativ summativ innholdsanalyse for å undersøke hvordan barneskolelærere vurderte mulighetene og utfordringene i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Analysen av datamaterialet ble gjennomført på egenhånd i analyseprogrammet NVivo 12. Analyseprosessen har derimot vært noe krevende da jeg ikke har noen tidligere erfaring med utføring av kvalitative analyser. Litteratursøkene er utført på egenhånd, og jeg har for det meste benyttet meg av Oria, NTNUs nettbibliotek, og søkemotoren Google Scholar for å finne relevant litteratur.

Til slutt vil jeg benytte dette forordet til å takke min veileder Camilla for hjelp og veiledning. Jeg vil i tillegg takke informantene mine for å ha tatt seg tid til å gi meg innsikt i deres tanker og vurderinger. Uten dem ville ikke denne oppgaven ha vært mulig. En spesielt stor takk går til min samboer og min sønn for å deres tålmodighet og forståelse for tidvis lange arbeidsdager. Jeg ønsker også med dette å takke min kjære mamma for korrekturlesing av oppgaven. Dette har vært en spennende og lærerik forskningsprosess, og jeg håper du som leser vil finne temaet like spennende som jeg har.

God lesing!

Sammendrag

Den 22. juli 2011 ble Norge rammet av det største angrepet på det norske maktapparatet siden 2. verdenskrig i det 77 mennesker ble drept av en norsk gjerningsmann. Flere studier viser at hendelsene i liten grad har blitt behandlet i skolen, og i etterkant av disse angrepene var skolen elevenes svakeste informasjonskilde. Andre studier belyser derimot flere inngangsporter til å undervise om temaet. Fokuset for disse studiene har derimot i stor grad vært lagt til ungdomsskole og videregående, men temaet virker å være relevant også på barneskolen. Som en del av fagfornyelsen av lærerplanen i 2020 prioriteres demokrati og medborgerskap som et av tre tverrfaglige emner, og i høringsutkastene til den nye læreplanen nevnes 22. juli eksplisitt. I denne studien undersøkes derfor hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer et utvalg barneskolelærere ser i undervisningen om 22. juli på barneskolen. Fire barneskolelærere i Trondheim ble intervjuet i to grupper. Datamaterialet ble analysert, og ved bruk av kvalitativ summativ innholdsanalyse ble de seks kategoriene «Demokrati og medborgerskap», «Verdier», «Nærhet», «Elevens alder», «Lærerens kompetanse» og «Tid» utarbeidet som pedagogiske muligheter og utfordringer knyttet til undervisning om 22. juli på barneskolen. Disse kategoriene er både dedusert fra forskningslitteraturen og induert fra datamaterialet. Denne studien gir et unikt bilde av hvordan et utvalg barneskolelærere vurderer de ulike pedagogiske mulighetene og utfordringene knyttet til temaet 22. juli på barneskolen. Ettersom få studier til nå har undersøkt barneskolelæreres vurdering av temaet, vil denne studien kunne danne utgangspunkt for videre studier innenfor barneskolen.

Abstract

On July 22, 2011, Norway was hit by the largest attack on the Norwegian democracy since the Second World War. In the attack, 77 people were killed by a Norwegian perpetrator. Several studies show that the incidents have rarely been discussed in school, and in the aftermath, the school was the pupils' weakest source of information. Other studies highlight several approaches to the topic. The focus of these studies has to a large extent been on secondary and upper secondary school, but the theme seems to be relevant also in primary school. As part of the renewal of the curriculum in 2020, democracy and citizenship are prioritized as one of three interdisciplinary topics, and in the consultation drafts of the new curriculum, July 22 is explicitly mentioned. Hence, in this study, I will examine how a selection of primary school teachers assess the opportunities and challenges of working with July 22 in primary school. Four primary school teachers in Trondheim were interviewed in two groups. The data material was analyzed, and using qualitative summative content analysis, the six categories "Democracy and citizenship", "Values", "Proximity", "The pupil's age", "The teacher's competency" and "Time" were developed as pedagogical opportunities and challenges related to working with July 22 in primary school. These categories are both deduced from the research literature as well as induced from the data material. This study provides a unique picture of how a selection of primary school teachers consider the different pedagogical opportunities and challenges associated with the topic of July 22 in primary school. Since few studies to date have examined the primary school teachers' assessment of the topic, this study could form the basis for further studies on the topic within primary school.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
<i>Mål for denne studien.....</i>	<i>2</i>
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	3
<i>Demokrati og medborgerskap.....</i>	<i>3</i>
<i>Helhetlig demokratisk kompetanse.....</i>	<i>5</i>
<i>Verdier i formålsparagrafen.....</i>	<i>6</i>
<i>Manglende behandling av 22. juli i skolen.....</i>	<i>7</i>
3. Metode.....	9
<i>Teoretisk grunnlag for metoden.....</i>	<i>9</i>
<i>Utvelgelse av forskningsdeltakere.....</i>	<i>9</i>
<i>Presentasjon av utvalget.....</i>	<i>10</i>
<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>10</i>
<i>Forforståelse, subjektivitet og refleksivitet.....</i>	<i>11</i>
<i>Etikk og moralske betraktninger.....</i>	<i>12</i>
<i>Analysemetode.....</i>	<i>12</i>
<i>Kvalitativ summativ innholdsanalyse.....</i>	<i>12</i>
4. Analyse og resultater.....	13
<i>Analyse.....</i>	<i>13</i>
<i>Resultater.....</i>	<i>15</i>
<i>Muligheter.....</i>	<i>16</i>
<i>Utfordringer.....</i>	<i>17</i>
5. Diskusjon.....	18
<i>Demokrati og medborgerskap – mulige inngangsporter til undervisning om 22. juli.....</i>	<i>19</i>
<i>Verdier – pedagogiske muligheter i undervisningen om 22. juli.....</i>	<i>20</i>
<i>Nærhet – en pedagogisk mulighet eller utfordring?.....</i>	<i>21</i>
<i>Elevenes alder – en sentral pedagogisk utfordring på barneskolen.....</i>	<i>22</i>
<i>Lærernes kompetanse.....</i>	<i>22</i>
<i>Ulike bemerkninger: historisk hendelse, tid og alder.....</i>	<i>23</i>
6. Avslutning.....	24
<i>Styrker og begrensninger.....</i>	<i>24</i>
<i>Implikasjoner for videre forskning.....</i>	<i>24</i>
<i>Oppsummering og avsluttende ord.....</i>	<i>25</i>
Referanser.....	26
Vedlegg.....	28
<i>Vedlegg 1. Hierarkisk modell over kategorier fra studiens hovedfunn.....</i>	<i>28</i>

<i>Vedlegg 2. Hierarkisk modell for kategorien «Muligheter»</i>	28
<i>Vedlegg 3. Hierarkisk modell for kategorien «Utfordringer»</i>	29
<i>Vedlegg 4. Intervjuguide</i>	29

1. Innledning

Den 22. juli 2011 ble det utført to terrorhandlinger i Norge. En bilbombe ble først detonert utenfor regjeringskvartalet i Oslo. Her mistet åtte mennesker livet og mange ble skadet (Stubø & Markeng, 2016, s. 171). I tillegg var de materielle skadene enorme, og hele området så ut som en del av en krigssone. Gjerningsmannen kjørte så videre mot Utøya hvor Arbeidernes Ungdomsfylking (AUF) hadde sin årlige sommerleir (Jørgensen, Skarstein & Schultz, 2015, s. 51). Iført politiuniform lurte gjerningsmannen seg til adgang på øya. Det var 564 mennesker på øya da gjerningsmannen begynte å skyte. 69 mennesker ble drept på Utøya og 33 ble skadet (Jørgensen et al. 2015, s. 51). Disse to terrorhandlingene den 22. juli regnes som det sterkeste angrepet på det politiske maktapparatet i Norge siden den tyske invasjonen i 1940 (22. juli-senteret, 2019). Angrepet var altså ikke bare et fysisk angrep, men også et symbolsk angrep på Norges demokratiske verdier (Anker & von der Lippe, 2015, s. 85).

Skolen har et bredt og mangfoldig samfunnsmandat som sier noe om det oppdraget skolen er blitt gitt av samfunnet. I skolens formålsparagraf fremgår det at skolen skal utdanne og danne individer til å bli deltakende samfunnsborgere, samtidig som eleven skal utvikle holdninger og verdier som avspeiler hva som er ønsket av en medborger i samfunnet (Stray, 2018). Skolens overordnede formål blir slik både et individuelt prosjekt, så vel som et samfunnsprosjekt som viderefører og støtter opp om demokratiet og samfunnet som et politisk prosjekt (Stray, 2018). Med henblikk på skolens formål ser vi at undervisning om 22. juli kan bidra til at elevene vil ønske å støtte opp om demokratiet. I formålsparagrafen finner vi ord som menneskeverd, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, kunnskap, mangfold, demokrati, fellesskap, kritisk tenkning, etisk handling, med mer (Opplæringslova, 1998/2017, § 1-1). Disse verdiene stod sentralt i det norske samfunnet allerede før angrepene den 22. juli, men i etterkant av hendelsene ble de på nytt løftet frem. Disse verdiene er altså sentrale for utdanningen og danningen av eleven som en medborger i dagens samfunn.

Det er flere grunner til at elever trenger å få opplæring i det som skjedde den 22. juli. De trenger å forstå årsakene til hvorfor det skjedde og ikke minst må de forstå hvordan man kan unngå at noe slikt skjer igjen. På den andre siden viser studier at lite er blitt gjort i skolen i etterkant av terroren den 22. juli (Anker & von der Lippe, 2015; Jørgensen, et al., 2015; Strandbu & Schultz, 2015; Anker & von der Lippe, 2016). Elever gir uttrykk for at de ikke forstår hva som har skjedd, hvordan det skjedde og hvorfor det skjedde (Anker & von der

Lippe, 2016, s. 261). I tillegg er det flere elever som uttrykker frykt og engstelse for at det skal skje igjen. Det er tydelig at elevene trenger hjelp til å utvikle meningssskapende narrativer for hva som skjedde og hvorfor det skjedde, for å være i stand til å bearbeide hendelsene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 261; Jørgensen et al., 2015, s. 52). I tillegg kan det tenkes at hendelsen er i ferd med å bli glemt blant de yngste elevene, nettopp fordi de var så små da terroren skjedde. Dette kommer til å forsterkes etter som årene går, og ved år 2030 kommer ingen elever i skolen til å ha vært født da angrepene skjedde. Kunnskap om 22. juli virker altså å være et aktuelt tema innenfor undervisningen om demokrati og medborgerskap. Likevel virker ikke hendelsen å være prioritert i undervisningen.

Som en del av fagfornyelsen av lærerplanen i 2020 skal demokrati og medborgerskap være et av tre tverrfaglige emner som skal prioriteres, og i høringsutkastene til den nye læreplanen i samfunnsfag nevnes 22. juli eksplisitt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2019). Med dette blir det dermed viktig å forstå hvilke pedagogiske muligheter og ikke minst utfordringer lærere selv ser i arbeidet med 22. juli på skolen. Så vidt det er meg bekjent, har de fleste undersøkelsene om undervisning knyttet til 22. juli vært lagt til ungdomsskole og videregående, men temaet vil også kunne være relevant på barneskolen. Av overnevnte grunner er det mye som tyder på at lærerne har en viktig jobb foran seg når det kommer til undervisning i temaer som demokrati og medborgerskap. I tillegg vil undervisning om 22. juli kunne bidra til at den enkelte elev skaper seg meningsfulle narrativer for terrorhendelsene 22. juli 2011.

Mål for denne studien

På bakgrunn av dette ønsker jeg med denne studien å undersøke hvordan et utvalg barneskolelærere vurderer de pedagogiske *mulighetene* og *utfordringene* med å arbeide med 22. juli på barneskolen. Oppgavens gang vil gå som følger: Først presenteres det teoretiske rammeverket og tidligere forskning i kapittel 2. Fokuset her vil først ligge på de overordnede temaene demokrati og medborgerskap, ervervelse av en helhetlig demokratisk kompetanse og verdier i formålsparagrafen som kan knyttes mot 22. juli. Disse temaene anser jeg å være forbundet med muligheter i undervisning om 22. juli. Deretter vil jeg se på tidligere forskning som konseptualiserer viktigheten av å undervise om 22. juli. Her vil jeg også ta for meg forskning som belyser mulige grunner til at 22. juli ikke er blitt behandlet i større grad i skolen. Dette anser jeg som mulige utfordringer knyttet til undervisning om 22. juli. I kapittel

3 presenteres metodedelen. Studien baserer seg på to kvalitative gruppeintervjuer av et utvalg barneskolelærere fra en skole i Trondheim. Fokuset for intervjuene var hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer lærerne selv ser i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Intervjuene ble analysert ved bruk av kvalitativ summativ innholdsanalyse. Videre følger det så en analyse- og resultatdel i kapittel 4. Her vil jeg presentere resultatene fra den summative innholdsanalysen av intervjuene. Påfølgende foreligger det en diskusjonsdel i kapittel 5 hvor de endelige kategoriene ses i lys av eksisterende forskning. I kapittel 6 diskuteres det styrker og begrensninger ved studien, det blir sett på implikasjoner for videre forskning og til slutt oppsummeres og sammenfattes studiens hovedfunn.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I følgende del skal jeg presentere det teoretiske rammeverket og aktuell forskning som ligger til grunn for denne studien. Jeg vil begynne med å se på demokrati og medborgerskap. Her vil jeg også se hvordan 22. juli omtales i de nyeste høringsutkastene til den nye læreplanen. Videre vil jeg ta for meg hvordan tanken om elevens utvikling av en helhetlig demokratisk kompetanse ivaretas i skolen. Deretter ser jeg på hvordan verdier fra formålsparagrafen kan knyttes til arbeid med 22. juli. Til slutt vil jeg ta for meg den manglende behandlingen av 22.juli-temaet i skolen.

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er to tett sammenknyttede begreper. Det er viktig å bemerke at det her tas utgangspunkt i et politisert demokratibegrep (Hovdenak & Stray, 2015, s. 36). Det innebærer at diskusjonen om danning her blir fundamentert i spørsmålet om demokratiske identiteter. Identitetsforståelsen knyttes slik til medborgerbegrepet og hva som bidrar til å opprettholde og videreutvikle politisk stabile samfunn (Hovdenak & Stray, 2015, s. 36). Relevant for denne oppgaven blir dermed at problematikk knyttet til skolens formål med samfunnsdanning på den ene siden og samfunnsnytte på den andre, knyttes nærere sammen og det noe uklare skillet mellom danning og utdanning opphører (Hovdenak & Stray, 2015, s. 36). Demokratiet som en politisk styreform opprettholdes gjennom aktive og deltakende medborgere (Stray, 2010, s. 5). Demokratisk medborgerskap er noe som må læres, både gjennom fag og i samvær med andre mennesker (Stray, 2018). Individet innvies slik i en nasjons demokratiske kultur ved overføring og læring av demokratiske verdier og holdninger som individet så internaliserer og gjør til sine egne (Stray, 2010, s. 5). Innenfor pedagogikken

handler demokratisk medborgerskap dermed om *å lære å leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap* (Norman & Kymlicka, 2000 referert i Stray, 2014, s. 655).

Ettersom demokratisk medborgerskap er antatt å være noe som læres (Stray, 2014, s. 662) blir skolen regnet som den institusjonen som er mest egnet for slik læring (Stray, 2018).

Grunnleggende for opplæringen blir dermed å gjøre elevene forberedt på deltakelse i voksenlivet både som arbeidstakere, men ikke minst som demokratiske medborgere (Stray, 2010, s. 5). Skolen må derfor bidra til at elevene erverver seg grunnleggende demokratisk kompetanse som er nødvendig for å kunne være en aktiv og handlende samfunnsdeltaker (Stray, 2010, s. 6). På den andre siden er det blitt hevdet at demokrati og medborgerskap er blitt nedprioritert i den norske utdanningen (Stray, 2010). I forbindelse med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020 økes imidlertid fokuset på demokrati og medborgerskap. Etter anbefalinger fra Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 10-11) legges det opp til større fokus på dybdelæring og tverrfaglighet, og demokrati og medborgerskap skal være ett av de tre tverrfaglige temaene som skal prioriteres i alle fag (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016).

I det første høringsutkastet for den nye læreplanen som ble behandlet høsten 2018 blir 22. juli den første enkelthendelsen som eksplisitt nevnes i læreplanen. Hendelsen omtales under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag: *Eit demokratisk sinnelag er avgjerande for ei vidare utvikling av velfungerande demokrati og for å førebygge ekstreme haldningar som blant anna kom til uttrykk 22. juli 2011* (Utdanningsdirektoratet, 2018a) Forslagene til den nye læreplanen uttrykker altså at 22. juli har en relevant og klar sammenheng med demokrati og medborgerskap, og i svarene på dette høringsutkastet svarer et flertall at 22. juli er godt ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2018b). På den andre siden kommer det frem at videregående elever opplever at terrorhendelsene den 22. juli har blitt lite diskutert i skolen (Anker & von der Lippe, 2015). Samtidig påpeker mange i svarene på det første høringsutkastet at de er skeptiske til at 22. juli nevnes eksplisitt ettersom det bryter med den nåværende læreplansjangeren der hendelser og tema ikke eksplisitt nevnes (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I stedet forventes det at læreren i sitt frie handlingsrom bruker sin pedagogiske dømmekraft til å vurdere hva som er mest relevant å ha med i undervisningen.

I det nyeste høringsutkastet publisert 18. mars 2019 omtales 22. juli fremdeles eksplisitt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag:

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskap om demokrati og ferdigheiter til å skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal gi elevane kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og spelereglar. I samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Eit demokratisk sinnelag er avgjerande for at eit velfungerande demokrati skal kunne utvikle seg vidare, og for å førebyggje ekstreme haldningar, handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 *bør* (egen utheving) inngå i opplæringa om dette. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Vi ser derimot her at ordlyden om 22. juli er blitt endret *bør*. Undervisningen om 22. juli *bør* inngå i opplæringen om demokrati. Dette vektlegger viktigheten av at elever lærer om terrorhendelsen, i tillegg ivaretas lærernes pedagogiske frihet. Samtidig ser vi av høringsutkastet at elevene ikke bare skal tilegne seg kunnskap om demokrati. Ut i fra et demokratiperspektiv er det ikke tilstrekkelig at et individ tilegner seg grunnleggende kunnskap om et demokrati for å utøve rollen som en aktiv og demokratisk medborger (Stray, 2014, s. 658). De skal også skape og delta i demokratiske prosesser, og de skal utvikle «et demokratisk sinnlag», altså de skal utvikle demokratiske tenkemåter, holdninger og verdier. Dette bringer oss over på neste del som handler om at opplæringen således må dreie seg om læring *om* demokratiet, *for* demokratisk deltakelse og til slutt, men ikke minst *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2014, s. 659).

Helhetlig demokratisk kompetanse

Undervisning om demokratiet og demokratisk deltakelse står sentralt i diskusjonen om undervisning knyttet til 22. juli-temaet. Elever må få øve seg på, praktisere og erfare demokratiske prosesser slik at det blir i stand til å bruke disse ferdighetene utenfor skolesammenheng (Stray, 2014, s. 658). Det som virker å være mest avgjørende for at elever skal utvikle et demokratisk sinnelag, er det som skjer på skolen som fellesskapsprosjekt og hvilke demokratiske erfaringer de får der (Stray, 2018). Det er essensielt at elever tilegner seg en helhetlig demokratisk kompetanse. Dette innebærer at de erverver seg kunnskap om det politiske systemet, altså kunnskap *om* demokratiet. Vel så viktig er det at det skjer læring *for* demokratisk deltakelse. Dette innebærer å utvikle holdninger og verdier som er sentrale for å forstå de demokratiske prosessene (Stray, 2011, ref. i Stray, 2014, s. 659). Samtidig skal elevene utvikle deltakerkompetanse som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser hvilket betegnes som læring *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2011, ref. i Stray, 2014, s. 659).

Disse tre dimensjonene er suksessive, og de bygger derfor på hverandre (Stray, 2014, s. 659). En analysestudie av lærebøker for ungdomstrinnet utgitt i perioden 2006-2016 viser derimot at skolens lærebøker først og fremst tilbyr kunnskap om demokratiet, og i mindre grad bidrar til elevens læring for demokratisk deltakelse og gjennom demokratisk deltakelse (Lorentzen & Røthing, 2017). Bøkene inviterer dermed i liten grad til en helhetlig demokratiforståelse i det de ikke legger opp til at elever utvikler den kritiske kompetansen som er nødvendig i forbindelse med demokratisk praksis (Lorentzen & Røthing, 2017). I tillegg er læreplanen per dags dato lagt opp slik at lærerne selv må stole på sin pedagogiske dømmekraft og legge til rette for at elever får erfaring med læring for demokratisk deltakelse og gjennom demokratisk deltakelse så vel som læring om demokratiet. Læreren er med andre ord selv ansvarlig for å vurdere hvorvidt hendelsene den 22. juli skal knyttes inn i undervisningen eller ikke, og det er derfor kanskje ikke rart at mange lærere finner det utfordrende å skulle undervise om 22. juli (Anker & von der Lippe, 2015; Jørgensen et al. 2015; Anker & Von der Lippe, 2016). Samtidig viser studier et komplekst og nyansert bilde av hvordan enkelte lærere faktisk har brukt temaet i ulike sammenhenger og som en del av tverrfaglige temaer (Anker & von der Lippe, 2016, s. 267). Blant annet kan temaet knyttes til verdispørsmål om menneskeverd og toleranse (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269).

Verdier i formålsparagrafen

I tiden etter 22. juli 2011 ble flere sentrale verdier løftet frem som verdier det var verdt å kjempe for (Lied & Kveset, 2016, s. 155). Dette var verdier som kjærlighet, liv, menneskeverd og samhold. De samme verdiene finner vi igjen i formålsparagrafen. Formålsparagrafen er altså ikke verdinøytral (Lied & Stubø, 2016, s. 140). I stedet skal skolen formidle visse grunnleggende verdier som er ønsket i et demokratisk samfunn der individene er aktive og handlende medborgere.

Dagene etter terrorhendelsene var preget av rosetog og minnesamlinger (Stubø & Markeng, 2016, s. 171). I forbindelse med disse minnemarkeringene la barn, unge og voksne ned hilsninger i form av tekster, tegninger og blomster. Tekstene og tegningene inneholdt norske flagg som symbol på samhold og solidaritet, roser som skulle representere at Norge skulle bekjempe hat med kjærlighet (Lied & Bakke, 2013, s. 35-36), beskrivelser av tanker, følelser, med mer (Lied & Kveset, 2016, s. 157). Disse hilsningene er blitt samlet inn, arkivert og digitalisert av Riksarkivet (Norli & Gausdal, 2013, ref. i Stubø & Markeng, 2016, s. 171) og

omtales som «minnematerialet» (Stubø & Markeng, 2016, s. 171). Analyser av dette minnematerialet viser barn og unge i rollen som verdiformidlere (Lied & Stubø, 2016, s. 141). Ytringene inneholder utsagn om kjærlighet, samhold og omsorg, fortvilelse, sinne og hat (Lied & Kveset, 2016, s. 157).

Ytringene fra minnematerialet egner seg godt til bruk i skolen knyttet til undervisning om 22. juli ettersom de både aktualiserer og eksemplifiserer verdier fra formålsparagrafen (Lied & Stubø, 2016, s. 152). I tillegg vil minnematerialet kunne lette barneskoleelevers forståelse av disse grunnleggende verdiene, nettopp fordi deler av minnematerialet er laget av andre barn og unge som benytter seg av semiotiske ressurser som barneskoleelevene allerede kjenner fra dagliglivet og fra skolen (Lied & Stubø, 2016, s. 152).

Manglende behandling av 22. juli i skolen

Vi ser med andre ord at undervisning om 22. juli kan legitimeres av arbeidet med grunnleggende verdier i formålsparagrafen, i tillegg er temaet relevant i undervisningen om demokrati og medborgerskap. Til tross for overnevnte muligheter i arbeidet med 22. juli er det derimot mye som tyder på at dette viktige temaet i liten grad er blitt behandlet i klasserommene (Anker & von der Lippe, 2015; Jørgensen et al. 2015; Strandbu & Schultz, 2015; Anker & von der Lippe, 2016). En studie gjort syv måneder etter terrorhendelsene av elever i alderen 6-8 år viste at flertallet av elever hadde store ubesvarte spørsmål om terrorhendelsene (Jørgensen et. al, 2015, s. 51). Studien avdekket at skolen var elevens svakeste informasjonskilde, og i mangelen på støttende forklaringer av hendelsen lagde barna sine egne narrativer for å skape mening av det som hadde skjedd (Jørgensen et. al, 2015, s. 55). Elevens hovedkilde til informasjon var mediene. I mangelen på støtte fra lærere, hadde elevene tendenser til å skape dramatiske meningsforklaringer hvilket skapte mer frykt hos elevene (Jørgensen et. al, 2015, s. 60). I tillegg hadde elevene ubesvarte spørsmål om gjerningsmannen faktisk var i fengsel, om han kanskje kunne klare å rømme og om han ville kunne utføre flere angrep (Jørgensen et. al, 2015, s. 57).

Mye tyder på at det kan være vanskelig å ta opp temaer i undervisningen som ikke er lærerplanfestet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Med tanke på forslagene til den nye læreplanen, vil det derfor kanskje kunne bli enklere å ta opp 22. juli i undervisningen ettersom hendelsen nevnes eksplisitt i det nyeste læreplanutkastet. Dybdeintervjuer med lærere viser på den andre siden at lærernes opplevelse av egen faglig og pedagogisk kompetanse og trygghet

virker å være av stor betydning når det gjelder undervisning i temaer som 22. juli (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269). Lærere personlige erfaringer, så vel som deres didaktiske kompetanse, er helt avgjørende for hvordan kontroversielle og sensitive temaer behandles i skolen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 271). Lærere uttrykker at de ikke har den nødvendige faglige kompetansen som skal til for å tematisere 22. juli (Strandbu & Schultz, 2015, s. 51; Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). At hendelsen nevnes eksplisitt i høringsutkastet vil ikke gi lærerne den kompetansen de føler de trenger for å undervise i dette viktige temaet. I tillegg tyder mye på at lærerne i stor grad har vært overlatt til seg selv når det gjelder undervisning om 22. juli (Strandbu & Schultz, 2015, s. 51; Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Lærerne er derfor avhengig av å ha skoleledelsen i ryggen når det kommer til undervisning om 22. juli.

Ved siden av manglende tid og fagdidaktisk kompetanse, kan også nærhet til hendelsen trekkes frem som årsak for at temaet ikke har blitt undervist om (Vettenranta, 2008; Strandbu & Schultz, 2015, s. 51; Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). Dette gjelder både elevenes emosjonelle nærhet til hendelsen, så vel som lærernes nærhet. Temaet er sensitivt, og lærerintervjuer viser at lærere har vært opptatt av å ta hensyn til elevene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Lærere uttrykker at de har ønsket å skåne elevene, og de uttrykker videre at det har vært lite hensiktsmessig å trekke frem hendelsen i hvert fag (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). På den andre siden viser resultatene fra Anker og von der Lippes elevundersøkelse at elevene kanskje har blitt skånet i for stor grad ved at tilnærmet ingen av lærerne har diskutert terrorhendelsen i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2015, s. 91). Samtidig oppgir flere lærere at det har vært et personlig valg å ikke undervise om 22. juli fordi det har vært for sårt (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265).

Til tross for at temaet i liten grad har blitt diskutert i klasserommene, finnes det mange mulige innganger til undervisning om 22. juli. (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269). Temaet åpner for læring på et overordnet nivå og inviterer til kompetansetilegnelse som er nødvendig for å senere ta del i samfunnslivet. Samtidig åpner temaet for tverrfaglighet og mulighetene for samarbeid på tvers av fag er mange (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269).

3. Metode

I følgende kapittel vil jeg begynne med å redegjøre for denne studiens forskningsmetode og de teoretiske antakelsene som ligger til grunn for datainnsamlingen og analysen. Videre vil jeg forsøke å skape transparens ved å grundig redegjøre for utvelgelsesprosessen, presentasjon av deltakerne og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt beskriver jeg analysemetoden som jeg benyttet meg av. Det overordnede målet for denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg barneskolelærere vurderer utfordringer og muligheter i arbeid med 22. juli på barneskolen. For å besvare denne problemstillingen har den mest nærliggende undersøkelsesmetoden vært kvalitativt intervju, nærmere bestemt fokusgruppeintervju. Ved kvalitativ forskning studeres kvalitetene ved et fenomen (Langdridge, 2006, s. 27), og gjennom kvalitative intervju blir det mulig å få tak i deltakernes tanker, meninger, følelser, kunnskap og opplevelser knyttet til det aktuelle fenomenet (Nilssen, 2012, s. 30). Fordelen med fokusgruppeintervju er den naturalistiske settingen, og kanskje blir det mulig for forskeren som fasilitator i en gruppediskusjon å fange opp flere subtile elementer enn ved en én-til-én-situasjon.

Teoretisk grunnlag for metoden

En grunnleggende filosofisk forutsetning for kvalitativ forskning er tanken om at det finnes flere opplevelser av virkeligheten, og at forskeren og forskningsdeltakerne sammen konstruerer den aktuelle virkeligheten (Nilssen, 2012, s. 16). Med det blir denne studien en del av det konstruktivistiske paradigmet. Slik blir forskningen aldri helt objektiv eller fri for verdier. Den epistemologiske forutsetningen som ligger til grunn her er altså antakelsen om at kunnskap konstrueres i møtet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 25). Dette er nært knyttet til hermeneutikken som nettopp legitimerer muligheten for flere tolkninger (Kvale, 2005, s. 7). Jeg presenterer derfor ikke denne oppgaven som det riktige svaret, men som ett svar. Jeg forsøker å validere studien gjennom transparens og ved å nøye redegjøre for de valgene jeg har tatt.

Utvelgelse av forskningsdeltakere

Deltakerne ble valgt ut gjennom et tilgjengelighetsutvalg. Alle deltakerne ble rekruttert via praksisskolen min. Jeg hadde som mål å intervju fem til seks lærere, og jeg ønsket både lærere med lang erfaring i skolen samt nytilsatte lærere. Jeg informerte om studien på et fellesmøte der så godt som alle skolens lærere deltok (om lag 70 stykker). I tillegg sendte

praksislærer ut et informasjonsskriv om studien via mail til alle skolens lærere.

Deltakelsesresponsen var derimot svært laber, og bare én lærer meldte seg som deltaker. En mindre gruppe lærere ble derfor spurt direkte om å delta (fem erfarne lærere, to nytilsatte) og av disse takket én av de erfarne lærerne og begge de to nytilsatte lærerne ja til å delta i studien. Utvalget ble derfor bestående av to forskningsdeltakere med lang erfaring og to forskningsdeltakere som begge var nytilsatte lærere. Til tross for at jeg ikke fikk rekruttert det antallet deltakere som jeg i utgangspunktet ønsket, opplevde jeg allikevel å få innhentet nok datamateriale til å besvare problemstillingen min.

Presentasjon av utvalget

For å bevare forskningsdeltakernes anonymitet vil de bli omtalt ved bruk av pseudonymer. Helene og Trine er utdannet adjunkter med tilleggsutdannelse. De jobbet i skolen den 22. juli 2011, og de har begge jobbet i skolen i over 20 år. De to nytilsatte lærerne, Benedikte og Heidi, var begge ferdig utdannet etter den 22. juli 2011. Heidi er utdannet spesialpedagog og Benedikte er utdannet adjunkt.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene var semistrukturerte og ble utført i to fokusgrupper med to forskningsdeltakere i hver gruppe. Den første fokusgruppen bestod av de to erfarne lærerne, Helene og Trine, mens den andre fokusgruppen bestod av de to nytilsatte lærerne, Benedikte og Heidi. Fokusgrupper er svært egnet til å utforske sensitive temaer (Wilkinson, 2015, s. 199), hvilket gjorde metoden egnet i denne studien. Diskusjonen som finner sted i en fokusgruppe dreier seg vanligvis rundt et sett med spørsmål utarbeidet av forskeren (Wilkinson, 2015, s. 199). Forskeren på sin side handler som en moderator for gruppen ved å stille spørsmål, få diskusjonen til å flyte og ved å oppmuntre forskningsdeltakerne til å delta fullt (Wilkinson, 2015, s. 199). Da jeg ikke tok lydopptak av intervjuene, valgte jeg å dele ut intervjuguiden (se vedlegg 4) til deltakerne ved begynnelsen av intervjuet. De fikk så noen minutter til å notere seg ned tanker for hvert spørsmål. Deretter gikk vi sammen igjennom spørsmålene og deltakerne fikk mulighet til å utdype tankene sine, og jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for det. Jeg opplevde at dette bidro til å forberede deltakerne på selve intervjuet, og diskusjonen fløt derfor lett dem i mellom under intervjuet. Dette er også en av tingene som skiller fokusgruppeintervju fra én-til-én-intervjuer; nettopp den naturalistiske settingen der diskusjonen drives frem av deltakerne selv og bare fasiliteres av forskeren (Wilkinson, 2015, s. 199). I tillegg til intervjuguiden som deltakerne fikk tilgang

til, hadde jeg utarbeidet flere mulige oppfølgingsspørsmål. Intervjuspørsmålene var i forkant blitt testet på medstudenter for å oppklare eventuelle misforståelser og for å få et tidsestimat for lengden av intervjuet.

En tillitsfull og respektfull atmosfære er helt elementært for at deltakerne skal åpne seg opp og gi fyldig informasjon (Nilssen, 2012, s. 30). Intervjuene ble derfor gjennomført på arbeidsplassen til deltakerne. Begge intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide, og hvert intervju tok omlag 40 minutter. I begge intervjuene endte spørsmål 3. og 4. opp med å gli over i hverandre. Jeg opplevde at samtalen fløt svært naturlig, og ofte endte de to deltakerne opp med å diskutere spørsmålene seg i mellom mens jeg noterte det som ble sagt. I etterkant av intervjuet samlet jeg inn deltakernes notater, slik at jeg kunne bruke dette materialet i tillegg til mine egne nedskrevne notater fra intervjuet.

Forforståelse, subjektivitet og refleksivitet

En grunnleggende idé ved kvalitativ forskning handler om det refleksive aspektet til forskeren. Forskeren påvirker deltakerne ved sin tilstedeværelse, og det er derfor viktig å være bevisst sin egen forforståelse i enhver forskningssituasjon (Nilssen, 2012, s. 31). Forforståelse bygger på egne erfaringer i møtet med forskningsdeltakerne, teoretiske antakelser, tidligere undersøkelser, med mer. Som min forforståelse regner jeg tre års tidligere studier i psykologi med fordypning i utviklingspsykologi. Her arbeidet jeg med å forstå barns psykologiske utvikling i et kulturelt, sosialt og biologisk perspektiv. Ut i fra et kulturelt og sosialt perspektiv tenker jeg det er viktig at lærere og elever snakker sammen om hendelser som er skremmende. Å snakke om skremmende hendelser kan hjelpe barn å forstå og til å bli trygge. I forbindelse med praktisk erfaring fra undervisningsarbeid har jeg opplevd at elever så små som i syvårsalderen har kommet til meg med eksistensielle spørsmål knyttet til religion. Jeg tenker derfor at man skal være forsiktige med å undervurdere barns forståelse av sensitive temaer som 22. juli. Barn har en iboende nysgjerrighet og utforskertrang, og jeg tenker derfor det er viktig at læreren er en trygg og støttende voksenperson i elevenes utforskningsprosesser. Dette innebærer også å tørre å snakke om de vanskelige temaene med elevene. I tillegg kommer mine personlige erfaringer som videregående elev i skolen da terrorhendelsene skjedde inn som en del av min forforståelse. Jeg opplevde aldri at hendelsene ble tematisert i undervisningen, og til tross for at jeg var nesten 18 år da terrorhendelsen skjedde, kjenner jeg meg igjen i det å ha ubesvarte spørsmål om hendelsene.

Slik har jeg opparbeidet meg egne tanker, erfaringer og ideer knyttet til undervisning om 22. juli.

De oppfølgingsspørsmålene jeg stilte deltakerne vil følgelig kunne ha vært påvirket av mine tanker om viktigheten av å undervise om vanskelige temaer som 22. juli. Den teoretiske innfallsvinkelen til denne studien er beskrevet ovenfor i innledningen, og den la føringer for utformingen av intervjuguiden. Den ferdig utformede intervjuguiden var forsøkt gjort så nøytral og lite ledende som mulig, men oppfølgingsspørsmålene vil kunne ha vært med på å påvirke diskusjonen i en bestemt retning. Som en kvalitativ forsker må jeg være bevisst balansegangen mellom nærhet og distanse, jeg må være bevisst min subjektivitet og jeg må forsøke å omfavne min forskerrefleksivitet heller enn å avvise den (Nilssen, 2012, s. 138-139). I mitt tilfelle anser jeg det som positivt å ha teoretiske bakgrunnskunnskaper fra psykologi, så vel som personlige erfaringer med manglende behandling av 22.juli-temaet i skolen.

Etikk og moralske betraktninger

På bakgrunn av informasjon fra ILU (Institutt for lærerutdanning) valgte jeg å ikke gjøre lydopptak under intervjuene. Stemmeopptak regnes som personidentifiserende, hvilket innebærer meldeplikt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). På grunn av oppgavens begrensede tidsomfang, hadde jeg ikke tid til å melde prosjektet inn til NSD for og så vente på å få godkjenning av prosjektet. Dermed frafalt også muligheten til å ta lydopptak. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til alle skolens lærere i rekrutteringsfasen informerte om studiens formål, varighet, anonymitet, at intervjuet ville foregå i gruppe med én til to andre lærere og at det ikke ville bli tatt opp lyd under intervjuene. Før oppstarten av hvert intervju ble det presisert at deltakelsen var frivillig, at informasjonen de gav ville bli behandlet konfidensielt og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien.

Analysemetode

Kvalitativ summativ innholdsanalyse

I denne studien er datamaterialet blitt analysert ved bruk av summativ innholdsanalyse. Innholdsanalyse er godt egnet for å analysere fokusgruppeintervjuer (Wilkinson, 2015, s. 211). Ved innholdsanalyse er målet systematisk tekstanalyse som er metodologisk kontrollert (Mayring, 2000). Dette innebærer å kode deltakernes samtaler til lukkede kategorier som

samler og oppsummerer dataene (Wilkinson, 2015, s. 211). I denne studien er datamaterialet blitt kodet på tre nivåer: Deskriptiv koding på første nivå, fortolkende koding som andre nivå og mønsterkoding på tredje nivå (Langdridge, 2006, s. 262-264). Summativ innholdsanalyse som er blitt brukt i denne studien ligger mot midten av induktiv-deduktiv-spekteret. Innenfor summativ innholdsanalyse blir nøkkelord eller kategorier identifisert både før og underveis i dataanalysen. Slik er de endelige kategoriene avledet fra forskerens interesse i tillegg til relevant teori og eksisterende forskningsfunn (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1286). Hovedtanken her er å formulere definisjonskriterier eller kategorier avledet fra den teoretiske bakgrunnen som slik er med på å avgjøre hvilke deler av tekstmaterialet som tas i betraktning (Mayring, 2000). Ved å følge disse kriteriene blir datamaterialet bearbeidet, og tentative kategorier deduseres steg for steg (Mayring, 2000). Kategoriene blir så revidert og omorganisert. Til slutt reduseres de tentative kategoriene til hovedkategorier, avledet fra datamaterialet.

4. Analyse og resultater

I dette kapitlet vil analysen og resultatene bli presentert. Først presenteres analysen, deretter presenteres resultatene. Ved resultatfremstillingen vil det generelle ved hovedfunnene først bli presentert. Videre vil jeg se ytterligere på hver av de endelige kategoriene. I forsøket på å skape transparens vil jeg bruke sitater fra intervjuene for å belyse den generelle betydningen ved hver enkelt kategori, samt for å begrunne dannelsen av kategorien.

Analyse

I henhold til kvalitativ summativ innholdsanalyse startet analysen ved at jeg utarbeidet tentative kategorier for tenkelige muligheter og utfordringer lærerne så i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Disse var avledet fra forskningslitteraturen innenfor det teoretiske rammeverket. Basert på forskningslitteraturen beskrevet innledningsvis i kapittel 2 om demokratisk medborgerskap og helhetlig demokratisk kompetanse antok jeg at «Demokrati og medborgerskap» kunne være en mulighetskategori lærerne så i arbeidet med 22. juli. Av andre potensielle muligheter i arbeidet med 22. juli utarbeidet jeg den tentative kategorien «Verdier» avledet fra *Verdier i formålsparagrafen og minnematerialet etter 22. juli 2011* (Lied & Stubø, 2016) og *Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011* (Lied & Kveset, 2016). Basert på *Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen* (Anker & von der Lippe, 2015) og *Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og*

livssynsundervisning (Anker & von der Lippe, 2016) antok jeg at «Mangelen på tid», «Manglende kompetanse», «Nærhet til hendelsen» og «Ingen felles strategi» var potensielle utfordringskategorier som jeg kunne finne i mitt eget datamaterialet. Mens basert på *Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011* (Jørgensen et al., 2015) antok jeg i tillegg at elevens alder kunne være en mulig utfordring som lærerne så.

Datamaterialet ble analysert og kategorisert ved bruk av det kvalitative analyseprogrammet NVivo 12. Innledningsvis i analysen ble datamaterialet kodet deskriptivt linje for linje. Her ble hver linje som var antatt å være av betydning kodet med en merkelapp fra den uthevede teksten (kodefunksjonen In-Vivo i NVivo 12). Slik innebar kodingen på første nivå en form for fortetning av datamaterialet. Videre ble det forsøkt å finne overordnede begreper som fanget den fortolkende betydningen til de deskriptive kodene (jf. fortolkende koding). Her ble det i første omgang utarbeidet 33 tentative kategorier. Jeg benyttet meg deretter av mønsterkoding, hvilket innebærer at jeg forsøkte å finne overordnede begreper som fanget den generelle betydningen av de fortolkende kodene. De fortolkende kodene ble da reorganisert og redusert til 12 tentative kategorier. Jeg forsøkte deretter å plassere de 12 tentative kategoriene i de syv kategoriene avledet fra forskningslitteraturen («Demokrati og medborgerskap», «Verdier», «Mangelen på tid», «Manglende kompetanse», «Nærhet til hendelsen», «Ingen felles strategi» og «Elevens alder»). De 12 tentative kategoriene lot seg plassere i de syv overnevnte kategoriene fra forskningslitteraturen, i tillegg oppstod en åttende kategori kalt «Eksplisitte undervisningstilnærminger» og en niende kategori kalt «Historisk hendelse».

I henhold til summativ innholdsanalyse ble deretter alle de tentative kategoriene gjennomgått, omorganisert og reorganisert helt ned på det første kodenivået. Dette innebar at noen av de tentative kategoriene ble oppløst, noen omorganisert, mens noen førstelinjekoder ble plassert i nye kategorier. Til slutt satt jeg igjen med de tre kategoriene «Demokrati og medborgerskap», «Verdier» og «Nærhet» som pedagogiske muligheter og de fire kategoriene «Elevens alder» «Lærernes kompetanse», «Nærhet» og «Tid» som pedagogiske utfordringer. Vi ser altså at kategorien «Ingen felles strategi» har falt bort. Dette skyldes at temaet i liten grad ble behandlet i forskningsintervjuene. Det er dermed ikke gitt at denne kategorien ikke er relevant, men det fantes ikke nok kodereferanser i materialet til å la kategorien bestå som en selvstendig kategori til tross for de initielle antakelsene. Den tentative kategorien «Eksplisitte

undervisningstilnærminger» ble til slutt plassert som en del av kategorien «Lærerens kompetanse» da den sier noe om den kompetansen lærerne har om mulige undervisningstilnærminger. Den tentative kategorien «Historisk hendelse» ble plassert som en del av kategorien «Demokrati og medborgerskap» da den kan knyttes til undervisning om demokratiet.

Resultater

Ved bruk av summativ innholdsanalyse ble det altså utarbeidet seks endelige kategorier. Disse kategoriene er både dedusert fra forskningslitteraturen og induert fra datamaterialet. Figur 4.1 i vedlegg 1 sammenfatter hovedfunnene. Av figur 4.1 er det mulig å se at analysen av de kvalitative intervjuene med lærerne til slutt gav seks endelige kategorier som sier noe om hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer lærerne ser i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Figuren viser kategoriene på øverste nivå, altså de endelige kategoriene, i tillegg til underkategoriene på nivå to og på nivå tre. Figuren viser derimot ikke eksplisitt de to hovedkategoriene muligheter og utfordringer som ligger overordnet i problemstillingen. Vi ser at den største kategorien er «Elevens alder». Det vil si at elevens alder oftest ble tematisert av lærerne som en mulig utfordring knyttet til undervisning om 22. juli på barneskolen med totalt 93 koderreferanser. Den nest største kategorien ser vi er «Demokrati og medborgerskap» med totalt 79 koderreferanser. Dette innebærer at innhold knyttet til demokrati og medborgerskap som en mulighet knyttet til arbeid med 22. juli på barneskolen ble nevnt av lærerne 79 ganger i intervjuene. «Lærernes kompetanse» fremgår som den tredje største kategorien bestående av 47 kodereferanser. Kategorien «Verdier» består totalt av 28 kodereferanser, «Nærhet» består av 24 kodereferanser, mens «Tid» fremstår som den minste kategorien bestående av bare 13 kodereferanser.

Det har derimot vært noe utfordrende å lage distinkte og atskilte kategorier som skal plassere alle lærernes utsagn. Det lærerne uttrykker om viktigheten av å lære om demokrati og medborgerskap vitner om den kompetansen de innehar. En kan derfor argumentere for hvorvidt flere av utsagnene kunne ha tilhørt andre kategorier eller kanskje til og med flere kategorier. Jeg har derimot forsøkt å la et utsagn kun stå i én kategori for å skape en så systematisk oversikt som overhode mulig over de mulighetene og utfordringene lærere ser i arbeidet med 22. juli. For eksempel ble utsagnet «(...) vi har masse ressurser på demokrati» (Trine) plassert under kategorien «Lærerens kompetanse», fordi utsagnet beskriver hva lærerne har av ressurser om demokrati, mens utsagnet «(...) demokrati er noe vi jobber med

hele tiden» (Heidi) ble plassert under underkategorien «Medborgerskap» i hovedkategorien «Demokrati og medborgerskap» fordi utsagnet sier noe om lærernes overordnede mål om å danne elever til å bli deltagende samfunnsborgere.

Muligheter

Figur 4.2 i vedlegg 2 viser en oversikt over de endelige kategoriene innenfor den overordnede kategorien «Muligheter». Vi ser at de mulighetene lærerne så i arbeid med 22. juli på barneskolen var «Demokrati og medborgerskap», «Verdier» og «Nærhet». Jeg vil i det følgende ta for meg hver av kategoriene innenfor hovedkategorien «Muligheter» presentert i rekkefølge fra størst til minst basert på antall referansekoder

Demokrati og medborgerskap. Av intervjuene med de fire barneskolelærerne kommer det frem at arbeid med demokrati og medborgerskap er den største pedagogiske muligheten de ser i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Kategorien består av underkategoriene «Demokrati og medborgerskap», «Om demokratiet», «For demokratisk deltakelse», «Gjennom demokratisk deltakelse» og «Historisk hendelse». På spørsmål om hvilke muligheter de ser i arbeidet med 22. juli svarer de erfarne lærerne følgende: «Det spørres jo hva man legger i OM 22. juli da. Men jeg tenker umiddelbart på det å forstå demokratiet. Det er viktig for å skape diskusjon» (Trine). «Ja, jeg tenker det samme! Demokrati, verdi, menneskesyn...» (Helene). Lærerne trekker altså frem muligheter både knyttet til det å forstå demokratiet som en politisk styreform, så vel som viktigheten av lære gjennom demokratisk deltakelse: «Det å øve seg som aktiv samfunnsborger tenker jeg er viktig. Elevråd, å argumentere og få øvelse i det. Skjønne at man er en del av noe» (Trine).

Verdier. Den nest største kategorien lærerne så som mulighet i arbeidet med 22. juli var kategorien «Verdier» med totalt 28 kodereferanser. Både de erfarne og de nytilsatte lærerne påpekte arbeid med verdier som en viktig mulighet: «Man kan få til reflekterende samtaler med elevene. Man får jo snakket med dem om verdisyn, respekt og toleranse ovenfor mennesket. Og snakket om religion. Og respekt og toleranse for religion. Ulikhet» (Benedikte). «Verdier blir jo viktig. Og solidaritetsarbeid. Hvordan ta i mot nye landsmenn og likende» (Trine). Av verdiene som oftest løftes frem av lærerne er toleranse, menneskesyn og samhold (se figur 4.2.). Disse verdiene utgjør slik underkategoriene til hovedkategorien «Verdier» på andre nivå: «Det kom frem mye samhold i etterkant. Møte hat med kjærlighet.

Dette er gode verdier som kom frem og som jeg tenker fortsatt er relevante med tanke på arbeid med 22. juli» (Heidi).

Nærhet. Dette er den minste kategorien innenfor muligheter, men kanskje samtidig den mest interessante. Denne kategorien bryter dikotomien mulighet-utfordring ved å plassere seg både som en mulighet og som en utfordring. Det er særlig de nytilsatte lærerne som løfter frem hvordan nærhet til hendelsen kan ses som en mulighet: «(...) hvis de hører om det i utlandet så tar de det mer alvorlig, etter å ha lært om det i Norge (...) hvis de får noe av følelsen fra hvordan det var i Norge vil de kunne relatere seg mer» (Heidi). «Det er så nært, at det er realistisk for barna. Mye annet følt også, men det er så langt bort. Sultkatastrofer går ikke inn på oss (...) nærhet gjør det enklere» (Benedikte).

Utfordringer

Figur 4.3 i vedlegg 3 viser en oversikt over de fire kategoriene «Elevens alder», «Lærerens kompetanse», «Nærhet» og «Tid» innenfor mulige utfordringer knyttet til arbeid med 22. juli på barneskolen. Disse kategoriene vil i det følgende bli presentert i rekkefølge fra flest referansekode til færrest.

Elevens alder. Av figur 4.3. er det mulig å se at den største kategorien innenfor utfordringer er elevens alder. Alle de fire lærerne uttrykker på minst et tidspunkt under intervjuet at de er usikre på om elevene er gamle nok for å lære om og forstå hendelsene den 22. juli. Særlig trekkes det frem frykt og manglende forståelse som argumenter for at barneskoleelevene er for små: «Mange elever blir skremt. De tenker på om det kan skje igjen. De tar det inn over seg. Andre barn er for umodne til å ta det på alvor» (Heidi). «Vi må tenke på å være snille mot hverandre, det er der vi er. Elevene har ikke forutsetninger til å forstå det politiske landskapet» (Trine). Samtidig løftes det frem at elevene kanskje ikke er for små, men at det er viktig med aldersadekvat undervisning: «De er ikke for små! De har jo tilgang til en hel verden innenfor spill og medier! Så da synes jeg det er bedre at de hører det fra oss enn å finne ut av det på egenhånd» (Benedikte). «Samtidig skal alle på barneskolen vite at det har skjedd i Norge. Så vil jo forståelsen komme. Det er spiralprinsipp på forståelse» (Helene).

Lærerens kompetanse. Alle lærerne som ble intervjuet påpekte at faglig kompetanse var viktig og «Lærerens kompetanse» utgjør slik den nest største kategorien innenfor utfordringer med totalt 47 kodereferanser. De erfarne lærerne uttrykte at de hadde mer enn nok

kompetanse om demokrati og verdier, men de ønsket seg mer konkret kunnskap om hvordan undervise om et sensitivt tema som 22. juli: «Altså, vi har jo mer enn nok om solidaritet og demokrati, men mer om selve hendelsen, hvordan man skal ja, lære bort om den» (Helene). De nytilsatte lærerne uttrykte også et behov for mer kunnskap om hvordan lære bort om selve hendelsen. De var særlig opptatt av andres erfaring med å undervise om temaet: «Jeg må i så fall høre hvordan andre har erfart det. Hva slags reaksjoner får man liksom? Hvor mange detaljer? Hvordan har andre gjort det? Vite hva som fungerer altså» (Heidi).

Nærhet. Som vi har sett legger hovedkategorien «Nærhet» seg både under muligheter og utfordringer. Knyttet til utfordringer påpeker intervjudeltakerne at lærerens mulige personlig nærhet til hendelsen gjør det utfordrende å undervise om den. De trekker også frem elevens potensielle nærhet til hendelsen: «Det er varierende hvor nært og vi som var voksne vil kunne fortelle om hva som skjedde, men det blir min historie» (Helene). «Jeg har vært borti elever som har mistet familie der. Men hvordan snakker man med dem om det? Det er jo våres generasjon» (Benedikte).

Tid. Bare de erfarne lærerne uttrykker at tid er en utfordring knyttet til arbeid med 22. juli og kategorien blir slik den minste med bare 13 kodereferanser. De legger særlig vekt på at 22. juli ikke er en del av skoleåret, og at de derfor selv må sette temaet på dagsordenen, hvilket er vanskelig i en allerede full timeplan: «(...) 22. juli er aldri en del av årshjulet. Er ikke en dag i løpet av skoleåret. Dette gjør det utfordrende å undervise om denne datoen siden det alltid er sommerferie. Vi må selv sette det på agendaen, men timeplanen er full» (Helene).

5. Diskusjon

Hovedmålet for denne studien har vært å undersøke hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer barneskolelærere ser i arbeidet med 22. juli på barneskolen. Flere studier har sett på læreres håndtering av temaet på ungdomsskolen og videregående skole. Det har da kommet frem at temaet i liten grad er blitt diskutert i klasserommet på grunn av lærerens manglende kompetanse, mangelen på tid, nærheten til hendelsen og mangelen på en felles strategi. Noen studier har også smått begynt å teste ut hvordan det er mulig å arbeide med fokus på verdier knyttet til arbeid med 22. juli, men også disse studiene har i stor grad fokusert på elever som er eldre enn barneskolenivå. Så vidt det er meg bekjent er det derimot få eller ingen andre studier som har undersøkt hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer

barneskolelærere selv ser i arbeid med 22. juli på barneskolen. Denne studien skiller seg dermed ut fra den generelle forskningslitteraturen ved at fokuset har vært på hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer lærerne til de yngste elevene i skolen ser. I dette kapittelet vil kategoriene fra kapittel 4 bli diskutert og sett i lys av den eksisterende forskningen. Jeg har ikke tviholdt ved den dikotome delingen mellom muligheter og utfordringer i diskusjonen. Jeg tenker det er viktig å huske på at disse to overordnede kategoriene henger sammen, og som vi skal se i diskusjonen kan de ikke fullstendig skilles fra hverandre til tross for dikotomien mellom dem. Jeg vil derfor ta for meg en og en kategori, begynnende med kategorien «Demokrati og medborgerskap».

Demokrati og medborgerskap – mulige inngangsporter til undervisning om 22. juli

Som forventet fant denne studien at barneskolelærere trekker frem demokrati og medborgerskap som en pedagogisk mulighet i undervisningen om 22. juli. Dette er i samsvar med tidligere studier som har sett på hvordan demokratisk medborgerskap særlig kan knyttets til undervisning om 22. juli i religionsundervisningen på videregående skole (Se Anker & Von der Lippe, 2015). Vi ser derimot en forskjell mellom de erfarne lærerne og de nytilsatte lærerne, i det de nytilsatte lærerne ikke eksplisitt trekker frem undervisning om demokrati i samtalen om 22. juli. De nytilsatte lærerne har i stedet et større fokus på hvordan arbeid med 22. juli er relevant for å løfte frem viktige holdninger og verdier. Dette kan derimot knyttets til holdninger og verdier som anses å være nødvendige for at elever skal utvikle kritisk tenkning, og er slik et mål for opplæring knyttet til demokratisk deltakelse (Stray, 2014, s. 659).

De erfarne lærerne trekker frem både undervisning om demokratiet, så vel som viktigheten av undervisning for demokratisk deltakelse og gjennom demokratisk deltakelse. Vi ser altså at de har et fokus på at elevene skal tilegne seg en helhetlig demokratisk forståelse. På den andre siden er de erfarne lærerne opptatt av at dette er overordnede mål som de jobber med kontinuerlig, og de virker derfor noe skeptiske til at 22. juli som hendelse er nødvendig å trekke frem i diskusjonen om demokrati og medborgerskap. I stedet er de svært opptatte av hvordan elevene kan lære å være medmennesker for hverandre, men at dette er noe de i større grad fokuserer på i forbindelse med internasjonalt arbeid heller enn som viktig aspekter ved å være en medborger i demokratiundervisningen. De trekker også frem at elevene lærer deltakelseskompetanse gjennom aktiviteter i praksis. Her nevnes blant annet elevråd som en viktig arena. Dette kan knyttes mot opplæring gjennom demokratisk deltakelse der roller og

handlingskompetanse står sentralt (Stray, 2014, s. 659). På den andre siden poengterer en av de erfarne lærerne at barneskoleelever ikke har den grunnleggende forståelsen som er nødvendig for å lære om det politiske landskapet som ligger til grunn for handlingene som ble utført 22. juli. Hun er derfor skeptisk til å undervise om 22. juli på barneskolen. Dette til tross for at hun selv legger vekt på at det er viktig at elevene tilegner seg en helhetlig demokratisk kompetanse på skolen.

Tilknyttet undervisning om demokratiet i Norge, har lærerne fokus på medborgerskap og hvordan samtaler om 22. juli kan bidra til å danne elever til å bli demokratiske samfunnsborgere. Både de nytilsatte og de erfarne lærerne løfter frem hvordan diskusjon om 22. juli bidrar til å utvikle elevens kritiske tenkning og hvordan elevene må få øve seg på å bli aktive samfunnsborgere. I tillegg fokuserer de på hvordan samtaler om hendelsen og bakgrunnen for hendelsen vil kunne virke forebyggende ved at elevene får følelse at de er en del av noe større, nettopp samfunnet. Alle de fire lærerne poengterer også viktigheten av at elever ikke opplever å bli isolert, og de trekker frem at dette også er viktig for elevene å tenke på når de utestenger andre medelever.

Verdier – pedagogiske muligheter i undervisningen om 22. juli

En annen viktig mulighet som lærerne trekker frem er hvordan arbeidet med 22. juli kan knyttes til viktige samfunnsnyttige verdier og verdier som gjenspeiler seg i skolens formålsparagraf. Dette er i overensstemmelse med Lied og Kveset (2016) som ser på hvordan verdier fra minnematerialet fra 22. juli kan brukes i undervisningen for å løfte frem sentrale verdier fra formålsparagrafen. I samsvar med verdiene fra minnematerialet, forteller lærerne om hvordan diskusjon om 22. juli kan brukes til å løfte frem verdier som toleranse, samhold, solidaritet og kjærlighet. Lærerne knytter toleranse mot rasisme og respekt for ulike religioner, og de poengterer viktigheten av at skolen skal formidle visse grunnleggende verdier. De nytilsatte lærerne fokuserer på at hendelsen kan lære både elevene og mennesker generelt å passe seg for å være forhåndsdommende. De fokuserer her på hvordan hendelsen har løftet frem sentrale verdier som samhold på tvers av etnisitet og samhold på tvers av politiske uenigheter, og de presiserer hvordan undervisning om hendelsene kan bidra til å løfte disse verdiene hos elevene. De erfarne lærerne trekker også frem hvordan undervisning om 22. juli kan knyttes til å lære om hvordan man bør ta i mot flyktninger. På den andre siden virker lærerne noe ambivalente, særlig knyttet til elevens alder, og de uttrykker at tenking om verdier som solidaritet og toleranse fort kan bli for avansert for barneskoleelever.

Nærhet – en pedagogisk mulighet eller utfordring?

Det er generelt interessant å se hvilke forskjeller som kommer frem blant de nytilsatte lærerne og de erfarne lærerne. Som vi så i kapittel 4 er nærhet til hendelsen et aspekt der de nytilsatte lærerne og de erfarne lærerne uttrykker ulikt. De nytilsatte lærerne ser på nærhet til hendelsen som en pedagogisk mulighet. Dette skiller klart fra både de erfarne lærernes utsagn om nærhet til hendelsen, og til annen tidligere forskning som ser på nærhet til hendelsen som en utfordring. Studien til Anker og Von der Lippe (2016) viser blant annet hvordan flere av lærerne bevisst har utelatt 22. juli fra egen undervisning og at flere av lærerne synes at hendelsen fremdeles er for emosjonelt nær. Liknende uttalelser finner vi fra de erfarne lærerne i denne studien. De poengterer at det er en vanskelig hendelse å undervise om fordi de selv kjenner noen som ble direkte berørt eller fordi elevene selv kan være direkte berørt. De nytilsatte lærerne i denne studien bemerker seg riktignok også at for direkte berørte kan det være en utfordring å undervise om temaet, men likevel trekker de inn nærhet som en pedagogisk mulighet med tanke på elevenes læringsutbytte.

En katastrofehendelse vil i utgangspunktet kunne oppleves belastende fordi man føler nærhet til det som har skjedd. Slik kan eksponering gjennom media, eller at hendelsen tematiseres i undervisningen, kunne oppleves påkjennende for de berørte (Vettenranta, 2008). Som emosjonelt berørt av en hendelse vil hendelsen oppfattes å være av betydning. Den vil kunne føles vond, realistisk og ekte. Likevel ser de nytilsatte i denne studien et potensial i denne emosjonelle nærheten: «Hvis de (altså elevene) får noe av *følelsen* fra hvordan det var i Norge vil de kunne relatere seg mer» (Heidi, nytilsatt lærer). De nytilsatte i denne studien trekker altså frem at *fordi* hendelsen kan oppleves så emosjonelt nær og er berørende i utgangspunktet, så finnes det noen muligheter. Nærhet blir altså en pedagogisk mulighet fordi det er en utfordring, hvilket er svært interessant. Det er utfordrende å skulle undervise om nære og sensitive temaer, og det vil kunne kjennes ubehagelig for både lærere og elever på grunn av deres nærhet til hendelsen. Den emosjonelle nærheten til hendelsen, som de fleste nordmenn har fordi hendelsen berørte hele landet, kan derimot bidra som en mulighet ved å gjøre andre mer fjerne hendelser nærere, og dermed også mer realistiske. De nytilsatte lærerne forteller at sultkatastrofer, krig og nød som oppleves i andre deler av verden i liten grad påvirker elevene nettopp fordi det er så langt unna. Videre bemerker de at kunnskap om hendelsene den 22. juli kan gjøre så elevene kan ta hendelser andre steder i verden mer

alvorlig. Slik løftes nærhet til hendelsen frem som en pedagogisk mulighet heller enn en utfordring.

Elevenes alder – en sentral pedagogisk utfordring på barneskolen

Den største pedagogiske utfordringen som ble påpekt av lærerne knyttet til undervisning om 22. juli på barneskolen, var som forventet, elevens alder. Både de erfarne lærerne og de nytilsatte lærerne uttrykker gjentatte ganger at de er usikre på hvorvidt elevene er modne nok til å forstå og om ikke undervisning om hendelsen kanskje vil skape frykt hos elevene. Både de nytilsatte og de erfarne lærerne hevder at barneskoleelever ikke har forutsetningene til å forstå hendelsen, og de virker derfor ambivalente når det kommer til elevens alder og undervisning om hendelsen. Spesielt én lærer er opptatt av at elevene må være i stand til å forstå for å kunne lære om temaet og presiserer gjentatte ganger hvordan elever på barneskolen mangler den nødvendige grunnleggende forståelsen. En annen lærer konstaterer da at forståelse erverves via spiralprinsipp og at ved å arbeide med 22.juli-temaet og ved å knytte det til kjente verdier for elevene, så vil forståelsen komme etterhvert. Ellers er alle lærerne innom tanken på at undervisning om hendelsen kan skape frykt hos de yngste barna. Slike tanker finner vi igjen i studien til Jørgensen et al. (2015) der blant annet flere rektorer avsto å delta i studien fordi de mente at å snakke om hendelsen ville skape for mye frykt hos de yngste elevene. På den andre siden uttrykker lærerne at de synes det er viktig at elevene lærer om hendelsen fordi den er en viktig del av norsk historie. Én av lærerne fokuserer i tillegg på at det er viktig at elevene lærer om hendelsen fra dem som voksenpersoner, heller enn at de tilegner seg kunnskap om hendelsene via mediene eller andre usikre kilder. Samtidig uttrykker alle lærerne at det er viktig å være forsiktig med å trekke hendelsen for langt inn i en større overordnet demokratisk sammenheng. De virker bekymret for at dette potensielt kan skape flere spørsmål enn svar hos elevene. På den andre siden viser studien til Jørgensen et al. (2015) viktigheten av at spesielt de yngste elevene får hjelp av voksenpersoner til å skape seg meningsdannende narrativer om hendelsene, og hvordan læreren især kan fungere som fasilitator i denne prosessen.

Lærernes kompetanse

Per dags dato står lærerne i følge læreplanen pedagogisk fritt til å velge hvorvidt de ønsker å undervise om hendelsene den 22. juli eller ikke. Vi har sett hvordan undervisning om hendelsen kan legitimeres av verdier fra formålsparagrafen og det overordnede formålet med

skolen om å danne aktive samfunnsborgere. Dermed vil lærernes personlige og faglige kompetanse være avgjørende for hvorvidt lærerne føler seg kompetente til å undervise om hendelsen eller ikke. I tråd med annen forskningslitteratur (se Anker og von der Lippe, 2016, for utdyping) uttrykker også lærerne i denne studien at de mangler både den faglige og den didaktiske kompetansen som de føler er nødvendig for å undervise om sensitive temaer som 22. juli. Kanskje ikke overraskende uttrykker de nyutdannede lærerne i enda større grad enn de erfarne at de mangler nødvendig kompetanse for å undervise om et tema som 22. juli på barneskolen. De erfarne lærerne trekker i større grad frem at de føler at de har mye kompetanse når det gjelder undervisning om demokrati og sentrale verdier som kan knyttes til hendelsen. Men også de erfarne lærerne trekker frem at de ønsker mer kompetanse om selve hendelsen. Alle lærerne uttrykker at de ønsker mer kunnskap om hvordan sensitive temaer bør undervises om, og de virker usikre på hva som er riktige aldersadekvate tilnærminger til temaet.

Ulike bemerkninger: historisk hendelse, tid og alder

Som en del av undervisningen om demokratiet trekker lærerne frem muligheten for å undervise om 22. juli som en historisk hendelse. De erfarne lærerne er opptatt av at barneskoleelevene burde lære om hendelsene som en del av den norske historien, heller enn å undervise om temaet i ulike tverrfaglige sammenhenger. Et slikt syn på temaets undervisningssammenheng er i liten grad trukket frem av tidligere forskning, men jeg tenker at dette synet i stor grad kan knyttes til elevens alder. Videre argumenterer lærerne for at det vil kunne være enklere for de yngste elevene å lære om hendelsen dersom den ikke knyttes mot andre overordnede mål fra læreplanen, men at det i stedet undervises om temaet i forbindelse med for eksempel en minnemarkering. Lærerne poengterer altså viktigheten av at elevene kjenner til hendelsen før de går ut av barneskolen, men de uttrykker at det er utfordrende å få tid til fordi datoen for hendelsen aldri er en del av skoleåret. Her ser vi dermed hvordan mangelen på tid trekkes frem som en pedagogisk utfordring. En kan derimot diskutere hvorvidt det er heldig å redusere undervisningen om 22. juli til undervisning om hendelsen som utelukkende en historisk hendelse uten å knytte hendelsen mot undervisning som har til mål å gi elevene en helhetlig demokratisk kompetanse.

6. Avslutning

I dette siste kapittelet vil studien rundes av og oppsummeres. Her vil jeg først presentere styrker og begrensninger ved studien. Deretter vil jeg se på implikasjoner for videre forskning, mens jeg avslutningsvis vil oppsummere studiens hovedfunn.

Styrker og begrensninger

Hovedstyrken til denne studien er at den har hatt et fokus på lærerne til de yngste elevene i skolen. Det har blitt undersøkt hvordan et utvalg barneskolelærere vurderer pedagogiske muligheter og utfordringer i undervisning om 22. juli på barneskolen, hvilket få andre studier har gjort tidligere. En annen styrke er knyttet til det kvalitative aspektet ved undersøkelsen. Studien har åpnet for dyp innsikt i tankene og meningene til et utvalg barneskolelærere, og gir slik et unikt innblikk i deres vurderinger av pedagogiske muligheter og utfordringer i arbeidet med 22. juli på barneskolen, men her ligger også en av studiens begrensninger.

Det er viktig å merke seg at denne studien bare gi et innblikk i et lite utvalg barneskolelæreres vurderinger, og funnene fra denne studien kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle barneskolelærere. En annen begrensning er knyttet til intervjuformen. I et gruppeintervju kan deltakerne bli påvirket av konformitet og dermed endre svar som følge av en reell eller imaginær påvirkning fra den andre gruppedeltakeren (se Aronson, Wilson og Akert, 2014, s. 238 for mer om konformitet). Det er ikke gitt at dette har skjedd i denne studien, men det kan heller ikke med sikkerhet utelukkes. Ellers tenker jeg at det er verdt å bemerke seg at delingen jeg har gjort mellom de nytilsatte lærerne og de erfarne lærerne, og forskjellene i svarene mellom de to gruppene, ikke nødvendigvis kan tilskrives mengde erfaring i barneskolen. Forskjellene kan også skyldes personlighet, alder, interesser og ikke minst gruppedynamikken (se Johnson & Johnson, 2013, for mer om gruppedynamikk). Jeg har likevel valgt å belyse forskjellene mellom de to gruppene da jeg tenker det er interessante aspekter ved ulikhetene som kan danne utgangspunkt for videre undersøkelser.

Implikasjoner for videre forskning

Denne studien gir et unikt bilde av hvordan et lite utvalg barneskolelærere vurderer ulike pedagogiske muligheter og utfordringer knyttet til temaet 22. juli på barneskolen. Ettersom få studier til nå har undersøkt barneskolelæreres vurdering av temaet, vil denne studien kunne bidra som utgangspunkt for videre studier innenfor barneskolen. Det er ikke til å komme bort

ifra at 22. juli er et svært sensitivt tema, og det vil derfor kunne være vanskelig for mange lærere å skulle forholde seg til. Videre studier vil kunne bygge på funnene fra denne studien og undersøke hvorvidt funnene gjelder større utvalg eller utvalg med annen demografisk bakgrunn. Det vil også kunne være interessant å i fremtiden se nærmere på hver av kategoriene som har blitt avledet fra denne studiens forskningsmateriale. Særlig vil det kunne være interessant å se nærmere på hva slags kompetanse som skal til for at barneskolelærere skal føle seg trygge i undervisningen om temaet.

Oppsummering og avsluttende ord

I denne studien har jeg undersøkt hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer et utvalg barneskolelærere ser i undervisningen om 22. juli på barneskolen. Vi har sett at lærerne i denne studien, i overensstemmelse med annen forskningslitteratur, trekker frem temaene demokrati og medborgerskap og sentrale verdier fra formålsparagrafen som potensielle muligheter og inngangsporter til å undervise om 22. juli. Studien skiller seg derimot ut fra tidligere forskning ved at noen av de intervjuede lærerne i tillegg trekker frem nærhet til hendelsen som en pedagogisk mulighet og ikke bare som en utfordring. Ellers trekkes særlig elevens alder frem som en pedagogisk utfordring. Dette er ikke overraskende ettersom alle de fire forskningsdeltakerne arbeider i småskolen. Særlig kan det være en utfordring for barneskolelærere å undervise om 22. juli som tema nettopp på grunn av elevenes alder. Elevene er ikke i stand til å forstå i like stor grad som de eldre elevene. Lærerens jobb i å skape meningsdannende narrativer blir derfor ekstra viktig når det kommer til å minke frykt hos elevene. Dette stiller igjen krav til lærerens kompetanse som også trekkes frem som en pedagogisk utfordring av de fire lærerne. Det er derfor kanskje ikke overraskende at mange lærere til nå har valgt å unngå å tematisere hendelsene i undervisningen, til tross for at de synes det er et tema som det er viktig å snakke om selv med de yngste elevene.

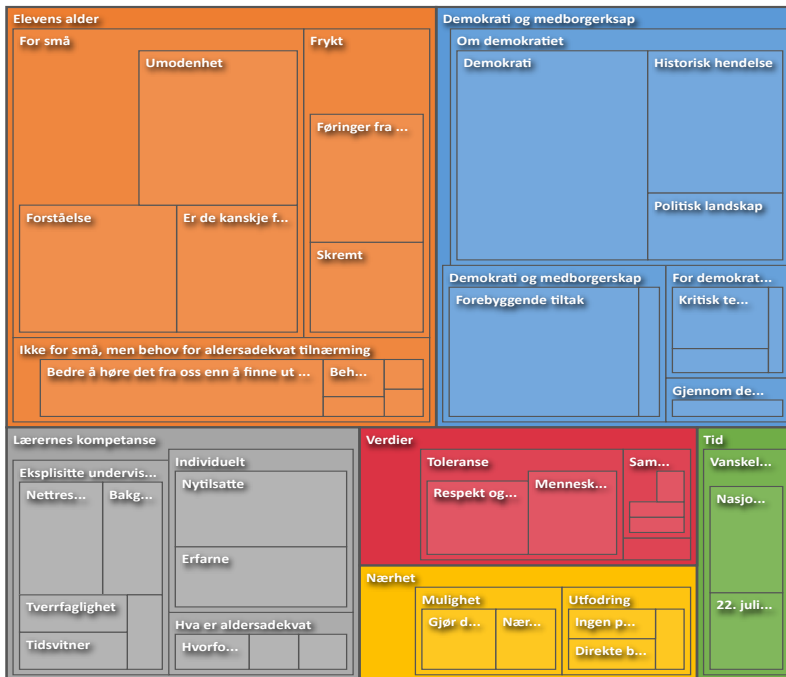
Referanser

22. juli 2011. (2019). Hentet 15. mars 2019 fra <https://22juliseret.no/22-juli/>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), 261-272. doi: 10.5617/pri.4478.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2014). *Social psychology* (8 utg.). Harlow: Pearson.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Johnson, D., & Johnson, F. (2013). *Joining together. Group theory and group skills* (11 utg.). Boston: Pearson.
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 51-61. doi: 10.2147/PRBM.S73685
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Hentet 3. april 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*(01), 3-15.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lied, S., & Bakke, S. U. (2013). Canon and archive in messages from Oslo Cathedral Square in the aftermath of July 22nd 2011. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(2013:1), 34-56.
- Lied, S., & Kveset, T. (2016). Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011. *Prismet*, 0(3), 155. doi: 10.5617/pri.4659
- Lied, S., & Stubø, I. (2016). Verdier i formålsparagraf og minnematerialet etter 22. juli 2011. *Prismet*, 0(3), 139. doi: 10.5617/pri.4490
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *FQS: Forum Qualitative Sozialforschung*, (20. mars 2019). www.qualitative-research.net/
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 3. april 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61 C.F.R. (1998).
- Strandbu, A., & Schultz, J. H. (2015). Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom. *Barn*, 33(2), 41-53.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Ph.d), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stray, J. H. (2014). Demokrati og medborgerskap. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 3. Hentet 25. mars fra <https://www.utdanningsnytt.no>

- Stubø, I., & Markeng, S. (2016). Dialoger om verdier i grunnskolens formålsparagraf – med minnematerialet fra 22. juli som læremiddel. *Prismet*(3), 171. doi: 10.5617/pri.4492
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Høringsutkast til fagfornyelsen, 18. oktober 2018. Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 2. april fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Samfunnsfag – oppsummering av innspill på første høringsutkast*. Hentet 2. april fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/samfunnsfag--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høringsutkast til fagfornyelsen, 18. mars 2019. Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 2. april fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>.
- Vettenranta, S. (2008). Ofrenes smerte, seernes ubehag: etiske utfordringer i katastrofenyheter. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 2(1), 87-104. doi:10.5324/eip.v2i1.1691
- Wilkinson, S. (2015). Focus groups. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (3 utg.). Los Angeles: Sage.

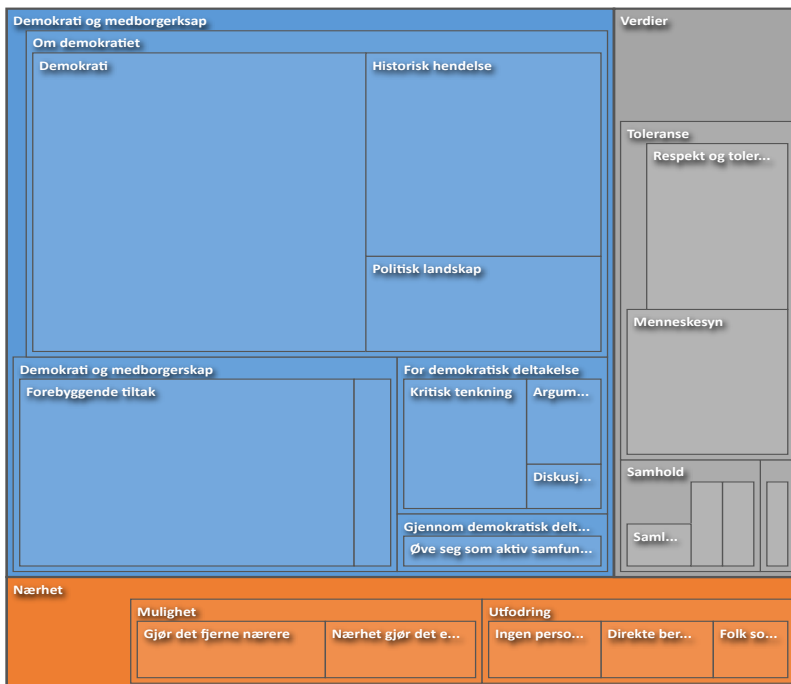
Vedlegg

Vedlegg 1. Hierarkisk modell over kategorier fra studiens hovedfunn



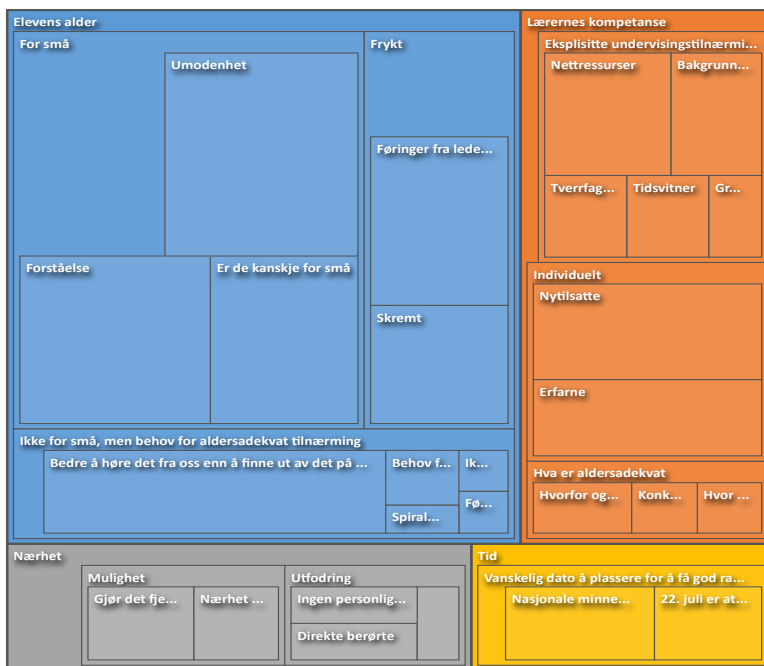
Figur 4.1. Hierarkisk modell for alle koder sammenliknet ved antall kodereferanser i intervjuene på tre kodenivåer.

Vedlegg 2. Hierarkisk modell for kategorien «Muligheter»



Figur 4.2. Hierarkisk modell for koder innenfor den overordnede kategorien «Muligheter» sammenliknet ved antall kodereferanser i intervjuene på tre kodenivåer.

Vedlegg 3. Hierarkisk modell for kategorien «Utfordringer»



Figur 4.3. Hierarkisk modell for koder innenfor den overordnede kategorien «Utfordringer» sammenliknet ved antall kodereferanser i intervjuene på tre nivåer.

Vedlegg 4. Intervjuguide

Kan man jobbe med 22. juli på barneskolen?

- Intervju til bacheloroppgave 2019

1. Hadde du begynt å jobbe som lærer 22. juli 2011?
2. Har du erfaring med å arbeide med 22. juli med elever på barneskolen? I så fall hvilke?
3. Hva slags utfordringer ser du i å undervise om 22. juli akkurat nå?
4. Hvilke muligheter ser du i å undervise om 22. juli?
5. Kjenner du til ressurser knyttet til undervisningsmaterieell om 22. juli som kan være relevant for arbeid på barneskolen?
6. Er det noe du savner eller skulle ønske du visste mer om knyttet til arbeid om 22. juli?

